Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0470368
Centre d'intérêt: 090

Cournoyer, Monique.

"Ecole polyvalente et inadaptation" : la méthode qualitative en sciences humaines / par Monique Cournoyer et Manuel Crespo. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1978.
21 f. ; 28 cm.

Bibliogr. : f. 20-21.

Descripteur(s): *Recherche en éducation *Méthode de recherche *Inadaptation scolaire *Ecole secondaire polyvalente *Organisation pédagogique *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Méthode qualitative

Les auteurs ont publié, en 1978, les résultats d'une recherche qu'ils ont menée sur les effets de l'organisation scolaire sur l'inadaptation (##Ecole polyvalente et inadaptation##). Le recours à la méthode qualitative qui caractérise cette recherche a soulevé des questions auxquelles la présente publication s'emploie à répondre. En particulier, les auteurs s'efforcent de démontrer que l'organisation scolaire comme source de l'inadaptation, telle qu'ils la présentent dans leur recherche, n'est pas le produit d'une schématisation appliquée à la réalité mais bien un concept émergeant de l'analyse des données concrètes.

Les auteurs exposent d'abord les règles de la méthode qualitative et ils la comparent à la méthode quantitative. Ils abordent ensuite les problèmes de validité et de généralisation qu'entraîne l'application de la méthode qualitative aux études de cas. Ils expliquent alors comment les matériaux recueillis lors de l'enquête ont pu servir à l'élaboration d'un concept d'organisation scolaire et comment une relation entre cette organisation et l'inadaptation a pu être établie. Enfin, ils précisent l'apport de la théorie sociologique dans la construction des concepts fondamentaux de leur recherche et ils indiquent comment cet apport parvient à se concilier avec les orientations de la méthode qualitative.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 0170111 0270705

EDUQ 8470388

"ECOLE POLYVALENTE ET INADAPTATION":
la méthode qualitative en sciences humaines

par

Monique Cournoyer et Manuel Crespo

Commission des écoles
catholiques de Montréal
Service des études
Division des services spéciaux

Avril 1978

L'étude des effets de l'organisation scolaire sur l'inadaptation parue à la C.E.C.M. semble soulever certaines questions relatives à la méthode qualitative qu'ont utilisée ses auteurs. En l'occurence, on s'est demandé si l'organisation scolaire telle qu'elle y est décrite et présentée comme source de l'inadaptation n'est pas le produit d'une schématisation théorique appliquée à la réalité plutôt qu'un concept émergeant de l'analyse des données concrètes.

Rappelons d'abord que cette étude n'est pas la première à être conduite selon les règles de la méthode qualitative. Deux récentes expériences de recherche se sont déroulées dans le cadre de cette méthode (La Perrière, 1975 et 1977)[1]. Mais avant de s'attaquer aux problèmes concernant la validité de cette méthode de recherche, il serait utile de la définir sommairement[2].

---

[1] L'auteur a déjà présenté quelques notes sur cette méthode au début de sa première étude.

[2] Les auteurs remercient Nicole Paquette pour ses commentaires et ses critiques sur plusieurs aspects de ce texte.

La méthode qualitative utilise des techniques comme l'observation participante, l'entrevue en profondeur, la participation aux activités ayant cours dans un milieu donné, bref, le travail d'enquête sur le terrain. Ce sont là des techniques qui permettent au chercheur d'obtenir une information de première main sur la situation sociale empirique à l'étude (Filstead, 1970; Schatzman et Strauss, 1973).

Selon ces auteurs, un des aspects caractéristiques de la méthode qualitative est de postuler une approche de la réalité exigeant du chercheur qu'il interprète la situation selon la perspective des sujets mêmes de son investigation. Les questions qu'il leur pose font place à leur subjectivité: qu'y a-t-il de problématique dans le fait de vivre telle situation? Quelles sont les choses par rapport auxquelles ils éprouvent de l'irritation ou du désespoir? Qu'est-ce qui leur apparaît comme important, stressant ou difficile lorsqu'ils regardent le monde autour d'eux? En d'autres termes, la méthode qualitative épouse le point de vue des sujets de qui elle tire son information (Voir Lofland, 1971: 54).

Il n'est pas question d'interpréter au sens étroit ou littéral du terme cette adhésion à la subjectivité des répondants. Certaines études peuvent viser comme tel à reproduire de manière conforme les formulations des répondants quant à leur façon de percevoir une réalité. Par ailleurs, d'autres études peuvent décrire un phénomène, la manière dont il est perçu et tenter de fournir en plus une explication. Les objectifs recherchés peuvent donc varier à l'infini. L'intention de

notre démarche se situait dans la deuxième orientation proposée.

Cela implique que si on épouse la perspective des répondants, c'est de manière temporaire, dans un but comparatif et afin d'en tirer l'information la plus riche et la plus analytique possible. Il revient en plus au chercheur de souligner les différences entre les points de vue, de les synthétiser et, autant que possible, de remonter aux faits et d'en dégager la structuration. Pour réussir dans cette démarche, il devra se garantir d'autres sources d'information. Dans la troisième partie de ce texte, nous montrons comment peuvent se combiner les aspects subjectifs et objectifs dans la cueillette et l'analyse de l'information.

Le problème de la place accordée à la subjectivité des répondants est central en ce qu'il éclaire d'autres aspects de la méthode qualitative comme celui de l'échantillonnage théorique ou de l'observation participante. De plus, il suppose que la méthode qualitative peut être considérée comme un instrument unique pour présenter comment tel milieu voit ses propres problèmes ou se perçoit lui-même. Cet avantage n'exclut pas la possibilité et l'intérêt de situer cette autoperception du milieu dans un cadre d'interprétation plus vaste inspiré par la théorie.

Afin de jeter un peu de lumière sur le débat qui semble vouloir renaître à chaque nouvelle utilisation de la méthode qualitative, nous commencerons d'abord par la mettre en rapport avec une autre méthode plus connue et occupant même la position dominante dans l'univers de la

recherche, la méthode quantitative.

Ensuite, nous aborderons les problèmes de validité et de généralisation qui émanent du fait de l'application de la méthode qualitative aux études de cas.

En troisième lieu, nous essaierons de montrer comment le travail d'analyse effectué sur les matériaux recueillis au cours de l'enquête est de nature à fournir les éléments constituants d'un concept d'organisation scolaire synthétisant, pour l'essentiel, les déterminations de la réalité à l'école secondaire. Dans cette même partie, nous expliquerons également comment s'est élaborée la mise en relation de l'inadaptation à l'organisation scolaire.

Enfin, nous préciserons quel est l'apport de la théorie sociologique dans la construction des concepts fondamentaux de cette étude. Du même coup, nous voudrions aussi montrer que cet apport demeure conciliable avec les orientations de la méthode qualitative qui invite le chercheur à éviter tout préjugé théorique et à se rendre plutôt sur le terrain pour édifier sa théorie[1].

---

[1] C'est ce que des chercheurs qualitatifs américains appellent "grounded theory" (Glaser & Strauss, 1967).

I Méthode qualitative et méthode quantitative

Un parallèle entre les méthodes quantitative et qualitative aiderait à cerner les caractéristiques de cette dernière. Ce contraste est éclairant d'autant plus que bien souvent on définit la recherche, comme on l'a annoncé, à partir des caractéristiques de la recherche quantitative. Ainsi, on a déjà un point de repère connu pour mieux situer la spécificité de l'approche qualitative.

Face à la recherche qualitative, plusieurs se demandent dans quelle mesure ce que l'on rapporte est conforme à la réalité. D'autant plus que les comportements, opinions, sentiments, etc., ..., ne sont pas transcrits en termes de fréquences d'apparition ou de distribution mathématique. Très souvent, l'on ne sait pas combien de fois un comportement donné survient ni comment il se répartit dans les différentes catégories de répondants.

Cette absence de quantification n'implique pas que les comportements rapportés soient rares ou plus courants. Quand ces comportements ne sont pas fréquents, le chercheur se doit de l'indiquer. Voilà pourquoi on utilise les termes "fréquemment" - "souvent" - "parfois" - "quelques fois" ... . Ces termes rendent compte à leur manière de la fréquence d'un phénomène; c'est en somme, une façon de présenter différemment son étendue.

Notons que contrairement à la méthode quantitative, ce qui apparaît écrit est ce qu'on pourrait appeler la partie "exemplaire" des données. Les extraits cités résument de manière claire et précise de nombreuses données pertinentes à la même catégorie et n'apparaissant que dans les dossiers des chercheurs. Les citations ont donc comme fonction d'illustrer les données typiques. En méthode quantitative, le tableau des données est très explicite et contient la plupart des données recensées. Il est évident, dès lors, qu'on hésite à accorder de la crédibilité à une méthode qui fasse davantage appel à l'implicite plutôt qu'à l'explicite.

En méthode quantitative, il existe toujours un plan défini d'avance concernant la cueillette des données: qui, quand, comment. En méthode qualitative, bien que ces questions soient présentes, il n'y a pas très fréquemment d'arrangement définitif conclu avant l'enquête pour leur détermination. Le "qui" est même parfois fonction des circonstances: disponibilité de personnes, intérêt qu'elles démontrent pour l'enquête (on ne "force" personne à témoigner!), groupe nouveau à interviewer, etc., ... La méthode déconcerte parce qu'elle est en continuel changement tout au long de l'enquête. L'échantillon qu'on essaie de constituer ainsi est conditionné par la pertinence théorique des données possibles à recueillir. On appelle "théorique" ce genre d'échantillonnage. Il se définit comme

"le processus de cueillette des données devant produire une théorie et par lequel le chercheur

> à la fois collige et analyse ses données, décide quelles données il va colliger ensuite et où il va les trouver, de manière à développer sa théorie en même temps qu'elle émerge des données".
> (Voir Glaser & Straus, 1967:45.)

Un dernier point de comparaison se rapporte aux critiques de subjectivisme dont maintes fois on affuble la recherche qualitative. Dans le cas de l'observation participante, par exemple, le chercheur fait partie de la réalité qu'il observe et analyse. Ne met-il pas alors trop de sa subjectivité dans ce qu'il décrit? Dans le cas des interprétations qu'il donne à des comportements, ne fait-il pas trop entrer ses préjugés, ses idées, etc., ... ?

Cette critique est sous-tendue encore par l'idéal scientifique dominant de "l'instrumentation" comme moyen de neutralité. Elle révèle une croyance à la valeur des instruments et techniques quantitatives comme éléments assurant l'objectivité. Toutefois, l'expérience de recherche montre que l'on peut aussi bien laisser transparaître des idéologies ou du subjectivisme dans les instruments quantitatifs. C'est ce qu'on appelle le "biais" très difficile parfois à éliminer des instruments. Par le genre de questions posées, par la manière dont elles sont posées, par les choix multiples offerts, le chercheur quantitatif peut aussi guider les réponses et retrouver en autrui sa problématique. (Voir sur le sujet de la neutralité scientifique, Bourdieu et al. 1968.) D'ailleurs, l'instrumentation peut s'appliquer à vide

devenant un exercice gymnastique sans valeur substantive. La méthode perd alors son essence même de moyen (methodos) pour s'ériger en fin exclusive.

Pour toutes ces raisons, il faut signaler que la recherche qualitative trouve difficilement des sources de financement. Les organismes de recherche, les fondations et les gouvernements fonctionnent dans bien des cas à partir du modèle quantitatif. Lorsque les membres d'un jury de sélection etudient un projet de recherche qualitatif, ils ne retrouvent pas les normes satisfaisantes (selon eux) touchant l'échantillonnage, les techniques de contrôle, etc., ...

La recherche qualitative sort perdante d'une comparaison avec la méthode quantitative dans la lutte pour des fonds en raison donc du modèle scientifique dominant. Cela suppose concrètement que moins de projets qualitatifs sont mis en chantier qui, d'une part, feraient progresser la méthode même et, d'autre part, la légitimeraient aux yeux de la communauté scientifique.

II Méthode qualitative, analyse de cas et généralisation.

La recherche qualitative s'applique très souvent sous forme d'étude de cas. Comme nous l'avons indiqué ailleurs (Crespo & Cournoyer, 1978), la recherche sur l'inadaptation s'est effectuée sur deux écoles polyvalentes de la C.E.C.M. On peut alors se demander comment une étude d'orientation qualitative et portant sur deux exemples seulement peut remplir les conditions nécessaires et suffisantes à la construction d'un modèle de l'organisation scolaire apte à expliquer l'inadaptation ayant vraiment un statut scientifique et pouvant prétendre à la généralisation. Il semble d'autant plus important de pouvoir répondre à ces questions qu'elles conditionnent l'intérêt et l'utilité mêmes d'entreprendre de telles recherches.

En ce qui concerne l'aspect méthodologique dont on a déjà discuté plus haut, nous insisterons ici sur le fait que la valeur des résultats obtenus ne dépend pas de la méthode elle-même mais de la manière dont on l'aura appliquée. Comme toute méthode, la méthode qualitative doit répondre à des critères révélant sa capacité à traduire et à expliquer la réalité.

On a souvent mis de l'avant comme idéal scientifique la possibilité de reproduire ailleurs ou à un autre moment les processus et les résultats d'une recherche. C'est ce qu'on appelle la fidélité. Un exemple de cette tendance se retrouve dans l'application des célèbres tests d'intelligence. On s'est beaucoup préoccupé de répéter

partout un test toujours égal ou fidèle à lui-même mais ce n'est que récemment qu'on s'est demandé si le phénomène mesuré était bien l'intelligence et même s'il s'agissait là d'un phénomène vraiment mesurable.

De son côté, la méthode qualitative insistera moins sur la fidélité que sur la validité laquelle consistera à montrer la réalité telle qu'elle est vécue sous ses aspects divers et à décrire ainsi les opinions, idées, intérêts, volitions des répondants ou acteurs sociaux. Mais si le chercheur accorde une place privilégiée aux perceptions des répondants, il n'en est jamais dépendant. Bien qu'il se soit donné comme tâche de reproduire ces perceptions, le chercheur doit cependant dépasser et fournir une interprétation qui implique toujours un travail de manipulation et d'abstraction sur les données. C'est à cette condition qu'il atteindra à une forme de validité qui permettra elle-même la généralisation dont on précisera plus loin les limites.

En examinant l'application de la méthode aux cas étudiés dans cette recherche, on aura l'occasion de voir concrètement la validité des concepts mis au point. Mais, pour voir à quelle forme de généralisation on peut arriver, il nous faut aussi considérer le fait que cette méthode s'utilise dans le contexte d'études de cas.

Contrairement à l'analyse quantitative qui explore les relations existant à l'intérieur d'un ensemble restreint de variables sur un ensemble de cas représentatif d'une population, l'étude de cas recense le plu grand nombre possible de variables ou de facteurs considérés susceptibles d'expliquer un phénomène. Dans le langage courant, on dirait qu'elle fait le tour d'une question. Le but est donc, dans un premier temps, de décrire sous tous ses aspects possibles une réalité et, dans un deuxième temps, de tirer de cette description les éléments et les relations significatives permettant de bâtir un modèle, c'est-à-dire un ensemble relié d'hypothèses pouvant expliquer cette même réalité.

On serait alors en droit de soulever une nouvelle interrogation: pour qu'il atteigne à la validité théorique, sur quelle base s'appuiera la mise en relation des variables conduisant au modèle dans l'analyse de cas?

Notons que la réponse à cette question tient à l'ambivalence même qui caractérise toute espèce de cas: d'un côté, il fait partie d'un sous-ensemble et révèle des caractéristiques communes aux autres cas de ce sous-ensemble (Exemple: les écoles du réseau de l'enseignement secondaire). D'un autre côté, tout cas est unique par l'aspect concret sous lequel se manifestent ces caractéristiques. A cet égard, l'étude de cas tiendra compte des éléments communs présents chez tous les cas (Exemple: existence de programmes cadres au secondaire) mais

elle s'efforcera particulièrement de mettre en évidence ce qui vient spécifier la réalisation de telle ou telle caractéristique (Exemple: difficulté d'application du programme cadre selon le bagage académique de la clientèle étudiante dans tel milieu social). Il ressort donc que l'élaboration du modèle est le résultat d'un mouvement analytique qui oscille constamment entre le général et le particulier, celui-ci étant mis de l'avant pour faire saisir la logique sous-jacente de celui-là. Si un cas est unique, il ne l'est jamais tout à fait et ce double statut ouvre ainsi la voie à la construction d'un modèle pouvant prétendre à la validité et à la généralisation au plan théorique.

Un tel modèle s'éloigne considérablement du modèle statistique en ce que ses composantes ne sont pas vérifiées dans un nombre de cas représentatif. On arrive plutôt à un modèle type ou modèle idéal où devra se retrouver pour l'essentiel l'articulation des relations fondamentales ou autrement dit la manière dont se structure une réalité. Tout autre cas éventuellement étudié pourra se rapprocher plus ou moins du modèle proposé ou pourra devenir lui-même objet d'un nouveau modèle. Une chose demeure certaine, cependant: l'élaboration d'un modèle de l'organisation scolaire dans le contexte d'une polyvalente est toujours jusqu'à un certain point applicable aux autres cas du même genre si l'on considère que toutes ces écoles font partie d'un réseau et que nulle part - au centre ou en périphérie - ce réseau n'est étanche à d'autres influences sociales, c'est-à-dire économiques, religieuses, linguistiques ou autres.

L'expression "jusqu'à un certain point" suppose que le chercheur n'est pas habilité à proposer un ordre de causalité certain étant donné le peu de variabilité que peut offrir l'étude d'un seul ou de quelques milieux[1]. Cela n'empêche pas la production de suppositions ou de conjectures appuyées sur l'étude des relations entre variables ("documented conjectures", Lofland, 1971). Notons, au passage, qu'il est de tradition en recherche qualitative d'éviter le terme "variable". Si on l'emploie, ce n'est que par analogie.

La formulation des relations entre "variables" se présentera donc généralement sous forme conditionnelle et relative. On lira ainsi des "il semble que..." - "il se pourrait que..." ou "il apparaîtrait que...". L'ensemble des hypothèses concernant les relations entre "variables" constituera ce modèle conceptuel qu'on a qualifié plus haut de modèle type ou modèle idéal.

Il nous a donc semblé possible de tirer de l'analyse du cas de deux écoles polyvalentes par la méthode qualitative un modèle de l'organisation scolaire qu'il reste évidemment à parachever, à perfectionner ou à corriger. On pourrait difficilement extrapoler comme tel les résultats obtenus par cette démarche à un univers plus large. L'échantillonnage n'étant pas rigoureux et les procédures d'extrapolation admises n'étant pas exploitées, l'inférence n'apparaîtrait pas

---

[1] Il en est de même pour l'étude des variables considérées en tant que conséquences (Lofland, 1971).

fondée. Bien qu'il ait avant tout une portée locale, nous n'en croyons pas moins que le modèle proposé dans cette étude possède une validité qui, dans certaines limites, le rende applicable ailleurs. Suivant les situations, les formes concrètes de l'organisation scolaire et de l'inadaptation peuvent varier mais le rapport global de correspondance entre les deux devrait être présent.

III Elaboration des concepts fondamentaux

Cela admis, comment s'est construit le modèle d'organisation scolaire présenté dans l'étude en question et comment y avons-nous lié l'inadaptation?

Au départ, soulignons que la plus grande part de l'information utilisée provient des entrevues faites avec des répondants des écoles concernées (Crespo & Cournoyer, p. 12). Les entrevues, ainsi qu'on l'a expliqué, se déroulaient en fonction d'une double préoccupation. D'une part, on essayait de dégager les données objectives de la situation du répondant à l'école (Exemple: nombre d'heures en classe, contenus des cours, méthodes pédagogiques ou disciplinaires employées, lignes hiérarchiques, etc., ...). D'autre part, sans que cela soit séparé dans le temps, on laissait ou induisait le répondant à s'exprimer sur la façon dont il vivait ou ressentait cette situation.

Le premier aspect de l'information a permis de définir la place ou le statut scolaire des différentes catégories de répondants. De toutes les facettes caractérisant les liens entre ces catégories scolaires, on a mis en place une première définition des contraintes structurelles de l'organisation scolaire qu'il restait à relier entre elles dans une phase analytique ultérieure correspondant à un plus haut degré d'abstraction.

C'est sur l'émergence de constantes dans les témoignages des répondants que repose la validité des résultats des différentes phases de cette démarche. C'est également sur l'existence de sources d'information documentaires diverses venant corroborer nos hypothèses que notre modèle final tire une autre part de sa validité.

Définir l'organisation scolaire sous forme de concept ou de modèle n'était qu'une des tâches méthodologique et théorique à réaliser. Il fallait de plus montrer comment elle peut expliquer l'inadaptation, donc dégager ses aspects aliénants et les mécanismes par lesquels ils se répercutent sur les diverses catégories d'individus à l'école et, en particulier, les étudiants.

La définition de l'inadaptation s'est faite d'abord à partir des descriptions sur la forme, le contenu, le contexte des comportements dits marginaux. Ce travail s'est avéré relativement facile grâce aux narrations sur la vie quotidienne à l'école que la plupart des étudiants ont faites en entrevue, sans compter la somme impressionnante d'informations acquises sur ce sujet auprès des autres répondants.

Il s'agissait ensuite de comparer les éléments descriptifs aux interprétations subjectives que les répondants de toutes les catégories avaient fournies. De leur discours ressortait tel ou tel facteur structurel comme explicatif de l'inadaptation. A mesure qu'apparaissaient ces facteurs dans le cours de l'analyse, ils étaient pointés, réinterrogés selon les contextes et les différents comportements auxquels ils

avaient été associés.

On peut donc constater que la méthode procède par recoupements successifs. On en arrive à identifier comme facteur explicatif un facteur à propos duquel s'établit un consensus quant à l'inadaptation. On pourrait ainsi parler d'un facteur de convergence - ou de saturation, selon d'autres auteurs - dans l'interprétation de l'inadaptation[1]. Cette saturation peut se dégager de différents corpus d'information (Cf. les diverses catégories de répondants, les sources documentaires, etc., ...). Il y va de soi que la possibilité qu'une variable ou un ensemble de variables apparaissent comme facteur expliquant l'inadaptation augmente s'il y a saturation dans plus d'un corpus d'information.

Pour conclure, on serait tenté d'affirmer que la démonstration qualitative du rapport entre organisation scolaire et inadaptation ressemble à un travail de reconstitution par comparaison par lequel on confronte différents points de vue qui se complètent, se contredisent ou s'équivalent. Il incombe au chercheur de découvrir la combinaison la plus plausible et d'en induire le modèle le plus satisfaisant.

---

[1] La saturation signifie que le chercheur ne trouve plus de renseignements additionnels par lesquels il peut développer les propriétés d'une catégorie. Comme il voit des exemples semblables se répéter, le chercheur devient empiriquement certain qu'une catégorie est saturée (Glaser et Strauss, 1967, p. 61, traduction libre). Toutes les catégories ne doivent pas nécessairement être portées à saturation. Les catégories principales ("core categories") doivent l'être.

IV L'apport de la théorie

Finalement, quelques précisions s'imposent quant à l'apport de la théorie sociologique et/ou anthropologique dans le développement du concept d'organisation scolaire tel que proposé sous l'angle des contraintes structurelles. Faisons remarquer que plusieurs théories ont influencé le cheminement des auteurs dans la délimitation des concepts fondamentaux de cette étude, surtout celles traitant de l'organisation et des structures sociales.

Dans la présente recherche, il ne s'agissait pas d'aller vérifier sur le terrain des hypothèses théoriques existantes. Ces théories ont plutôt aidé à définir globalement le scolaire en termes de relations et de structures de la même manière qu'on peut définir le politique, l'économique ou le religieux, etc., ... Dans ce domaine du social qu'est le scolaire, il nous fallait repérer et préciser les aspects structurels à partir de leur manifestation concrète au niveau de deux cas.

Par ailleurs, il ne fallait pas perdre de vue les autres niveaux pertinents. C'est à réaliser cette articulation à l'intérieur et entre les niveaux de détermination qu'ont été profitables diverses théories sans que cela ne vienne diminuer l'importance de l'information concrète recueillie sur le terrain. En effet, le plus important de la démarche poursuivie dans cette analyse demeure inductif.

La théorie a servi à déceler au niveau des exemples choisis la détermination exercée par le contexte social sur lequel l'analyse de cas n'a pas de prise systématique. Donc, si la théorie avancée par cette étude a davantage une portée locale, elle fait accéder, à notre avis, à une meilleure compréhension de la réalité globale au niveau du secondaire.

Dans une perspective comparative plus large, la description et l'analyse de l'étude discutée forment un axe de référence que les auteurs croient valable pour la génération d'une théorie générale des relations entre organisation scolaire et inadaptation. Les conclusions qu'on y trouve peuvent alors être comparées avec d'autres recherches accomplies ou à venir pour une compréhension encore plus articulée des relations mises à jour. La méthode comparative, fondement de l'approche qualitative, s'élevant ainsi d'un cran, faciliterait alors une vision globale et, par son caractère plus abstrait ouvrirait la voie à une vérification de la validité des lignes de force de la recherche[1].

---

[1] Déjà les conclusions d'un travail très récent vont dans le sens de plusieurs de nos analyses (Voir Jeanne-Marie Gingras-Audet, 1978).

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, Pierre, J.C. PASSERON et J.C. CHAMBOREDON.

Le métier de sociologue. Paris, Mouton, 1968.

CRESPO, Manuel et Monique COURNOYER.

Ecole polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire. Montréal, C.E.C.M. 1978.

FILSTEAD, William J. (éd.).

Qualitative Methodology. Chicago, Markham Publishing Company, 1970.

GINGRAS-AUDET, Jeanne-Marie.

"L'école secondaire polyvalente." Critère, No 20, Hiver 1978, pp. 155 à 173.

GLASER, Barney G. et Anselm L. STRAUSS.

The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago, Aldine, 1967.

LAPERRIERE, Anne.

La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. Montréal, C.E.C.M., 1975.

Les mères face à l'école en milieux populaires. Montréal, C.E.C.M., 1977.

LOFLAND, John.

Analyzing Social Settings. California, Wadsworth Publishing Company, 1971.

SCHATZMAN, Leonard et Anselm L. STRAUSS.

Field Research. Strategies for a Natural Sociology. Englewood cliffs, Prentice-Hall, 1973.

/mp1
78.04.21